

Die bildungspolitischen Rahmenbedingungen einer Zertifizierung informellen Lernens in Deutschland: Ergebnisse einer Studie

Seidel, Sabine; Severing, Eckart; Geldermann, Brigitte

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Seidel, S., Severing, E., & Geldermann, B. (2009). Die bildungspolitischen Rahmenbedingungen einer Zertifizierung informellen Lernens in Deutschland: Ergebnisse einer Studie. In *Zukunft (der) Weiterbildung: Vorschläge und Expertisen - eine Aufsatzsammlung aus dem Innovationskreis Weiterbildung* (S. 11-30). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004041w011>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>



Die bildungspolitischen Rahmenbedingungen einer Zertifizierung informellen Lernens in Deutschland

Ergebnisse einer Studie

von: Geldermann, Brigitte; Seidel, Sabine; Severing, Eckart; Array

DOI: 10.3278/6004041w011

Erscheinungsjahr: 2009
Seiten 11 - 30

Schlagworte: Berufsabschluss, Berufsbildungspolitik, Beschäftigungssystem, Bildungspolitik, Hochschulzugang, Kompetenzerwerb, Ordnungspolitik, Rahmenbedingungen, Zertifizierung, allgemeine Weiterbildung, informelles Lernen

Die Studie "Rahmenbedingungen einer Zertifizierung informellen Lernens in Deutschland" wurde im Rahmen des Innovationskreises Weiterbildung beauftragt. Der Innovationskreis Weiterbildung (IKWB) hat in seinen Empfehlungen festgestellt, dass "über eine Anerkennung und Anrechnung erworbener Kompetenzen neue Zielgruppen für das Lernen im Lebenslauf gewonnen werden [können] ... Dabei sollten auch Kompetenzen Anerkennung finden, die außerhalb der Bildungssysteme erworben wurden. Dies erfordert Instrumente und Verfahren für eine erleichterte Feststellung und Anerkennung von Kompetenzen, auch als Voraussetzung für den Wiedereinstieg in die formale Bildung. Die Anerkennung von Kompetenzen impliziert auch deren Anrechnung auf höheren Bildungsstufen". Aus den Befunden der Studie lassen sich bezogen auf die Empfehlungen des IKWB verschiedene Ableitungen treffen.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

Zitiervorschlag

Geldermann, B./Seidel, S./Severing, E.: Die bildungspolitischen Rahmenbedingungen einer Zertifizierung informellen Lernens in Deutschland. Ergebnisse einer Studie. Bielefeld 2009. DOI: 10.3278/6004041w011

Die bildungspolitischen Rahmenbedingungen einer Zertifizierung informellen Lernens in Deutschland – Ergebnisse einer Studie

BRIGITTE GELDERMANN, SABINE SEIDEL, ECKART SEVERING

Zusammenfassung

Die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in Deutschland

Gestiegene und veränderte Qualifikationsanforderungen in der Arbeitswelt haben veränderte Anforderungen an den Aufbau und Erhalt berufsrelevanter Kompetenzen zur Folge. Erfahrungswissen, selbstorganisiertes Lernen und informell erworbene Kompetenzen gewinnen an Bedeutung. Das deutsche Zertifikats- und Anerken-

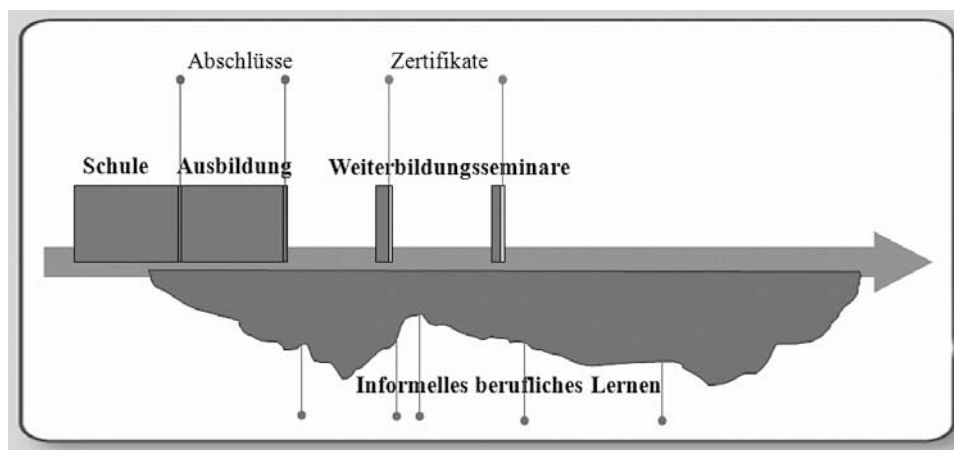


Abbildung 1: Zertifizierung formellen und informellen Lernens

* Zur besseren Lesbarkeit haben wir im Folgenden ausschließlich die männliche Geschlechtsform verwandt. Selbstverständlich sind damit immer beide Geschlechter angesprochen.

nungswesen jedoch trägt diesem Wandel bisher wenig Rechnung. Zur Dokumentation beruflicher Kompetenzen führen in Deutschland fast ausschließlich der formelle Bildungsgang und dessen Zertifizierung. Qualifikationsnachweise beruhen weitgehend auf formalisierten Bildungsgängen und Prüfungen, haben jedoch angesichts sich schneller wandelnder Anforderungen in der Berufs- und Arbeitswelt als Basis für die Personalauswahl von Unternehmen allein nur begrenzte Aussagekraft. Für die formale Bildung stehen standardisierte Zertifikate zur Verfügung, die den Akteuren des Arbeitsmarktes bekannt und die ausreichend differenziert sind. Lernen, das sich unterhalb der formalisierten Bildung in offenen Kontexten vollzieht, wird hingegen in nur geringem Maße dokumentiert und sehr selten zertifiziert.

Wesentliche quantitative und qualitative Ressourcen des beruflichen Lernens werden daher nicht erschlossen: Die Ergebnisse informeller Lernprozesse bleiben intransparent und ihre Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt und in der betrieblichen Arbeitsteilung eingeschränkt.

Eine Infrastruktur für die Erfassung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ist erst zu entwickeln. Eine Reihe von Initiativen und Projekten hat zwar bereits Verfahren zu eigenständigen Dokumentation und Zertifizierung informellen Lernens vorgelegt. Dennoch ist zu konstatieren, dass die bisherigen Verfahren nicht nachhaltig wirksam sind, insbesondere deshalb, weil ihnen noch der Bezug zu den auf dem Arbeitsmarkt etablierten Standards des formalen Bildungssystems fehlt.

Innovationskreis Weiterbildung

Die Studie „Rahmenbedingungen einer Zertifizierung informellen Lernens in Deutschland“ wurde im Rahmen des Innovationskreises Weiterbildung beauftragt. Der Innovationskreis Weiterbildung (IKWB) hat in seinen Empfehlungen festgestellt, dass „über eine Anerkennung und Anrechnung erworbener Kompetenzen neue Zielgruppen für das Lernen im Lebenslauf gewonnen werden [können] ... Dabei sollten auch Kompetenzen Anerkennung finden, die außerhalb der Bildungssysteme erworben wurden. Dies erfordert Instrumente und Verfahren für eine erleichterte Feststellung und Anerkennung von Kompetenzen, auch als Voraussetzung für den Wiedereinstieg in die formale Bildung. Die Anerkennung von Kompetenzen impliziert auch deren Anrechnung auf höheren Bildungsstufen“ (BMBF 2008). Aus den Befunden der Studie lassen sich bezogen auf die Empfehlungen des IKWB verschiedene Ableitungen treffen.

1 Fragestellungen der Studie

1.1 Neue oder etablierte Zertifizierungsstrukturen

Prüfungsformen und Zertifizierungsstandards der formalen Bildung entsprechen ihren Organisations- und Vermittlungsformen: In mehr oder weniger standardisierten Curricula wird berufliches Wissen erworben, welches in Prüfungen reproduzierbar ist und dann mit standardisierten Zertifikaten nachgewiesen werden kann. Der Vorsatz, informell erworbene Kompetenzen mit Zertifikaten der formalen Bildung zu validieren, führt zwei Welten des Lernens zusammen, die sich in grundsätzlicher Weise unterscheiden. In vielerlei Hinsicht sind Zertifikate der institutionellen Bildung mit dem informellen Lernen nicht kommensurabel: Informelles Lernen folgt keinen curricularen Standards, die sich in einem fixierten Kanon zu prüfender Inhalte niederschlagen könnten. Bildungsgänge können auf den Erwerb von Prüfungswissen hin optimiert sein; für das berufliche informelle Lernen ist dies nicht möglich. Es vollzieht sich in der Regel individuell und ist in seinem Verlauf nur selten planbar. Auch wenn Lernen im Arbeitsprozess berufliche Handlungskompetenz zum Ergebnis hat, auf deren Dokumentation schließlich auch die reguläre Ausbildungsprüfung oder berufsorientierte Hochschulabschlussprüfung abzielt, lässt sie sich in einer Prüfung, die in der Regel bereits aus Gründen der Prüfungsökonomie und der Vergleichbarkeit von Prüfungsleistungen weitgehend auf die Reproduktion von Fachwissen abgestellt ist, nicht immer unter Beweis stellen.

Vielfach ist daraus der Schluss gezogen worden, dass auf in der formalen Bildung übliche Formen der Zertifizierung für das informelle Lernen ganz verzichtet und stattdessen ausschließlich auf Transparenzinstrumente gesetzt werden sollte, um Gelerntes für Dritte zu dokumentieren. Damit wird allerdings die Verwertbarkeit des informellen Lernens in grundsätzlicher Weise eingeschränkt: Weder eröffnet es den Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen im formalen Bildungssystem, noch verbessert es die Beschäftigungschancen in gleicher Weise wie die Zertifikate der formalen Bildung. Andere Vorschläge gehen dahin, neben den etablierten Strukturen von Zertifizierungsinstitutionen der beruflichen Bildung neue Einrichtungen aufzubauen, die sich in besonderer und möglicherweise angemessenerer Weise mit der Prüfung der Ergebnisse informellen Lernens befassen sollten.

Die Studie folgt keinem dieser beiden Konzepte. Unsere These ist, dass sich an den Resultaten von Lernprozessen – an Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen – die Art und Weise ihres Erwerbs nicht mehr erkennen lässt, so dass unterschiedliche Verfahren der Erfassung von Lernergebnissen sachlich nicht begründbar sind. Zudem würden Abschlüsse besonderer Einrichtungen für die Zertifizierung informellen Lernens voraussichtlich als minder wertvoll im Vergleich zu Abschlüssen der formalisierten Bildung gelten. Die Aufgabe kann also weder darin bestehen, Zertifizierungsmöglichkeiten für informelles Lernen getrennt von den Institutionen des

Bildungssystems vorzusehen, noch kann es darum gehen, lediglich Zertifizierungsverfahren des formellen Lernens zu optimieren. Die Herausforderung liegt vielmehr darin, Öffnungsmöglichkeiten der bestehenden Zertifizierungssysteme zu finden und möglicherweise auszuweiten sowie bereits vorhandene Zugänge für Berufspraktiker zu systematisieren und zu unterstützen.

1.2 Bedeutung von Zertifikaten für Lebenslanges Lernen

Die Bildungspolitik der vergangenen zehn Jahre hat eine Durchlässigkeit der Segmente des Bildungssystems eher zögerlich vorangebracht. Das lag nicht nur an der Interessenpolitik von Verbänden, die ihre Regelungsmacht in Facharbeitsmärkten über das Ausbildungssystem absichern. Es lag auch daran, dass Weiterbildung und Lebenslanges Lernen eine Kompensation für strukturelle Erstarrungen des Ausbildungssystems zu gewährleisten versprochen. Die These war, dass die berufliche Erstausbildung bei einem hohen Obsoleszenztempo beruflichen Wissens ohnehin gegenüber der Weiterbildung und vor allem gegenüber dem quantitativ bedeutenderen beruflichen informellen Lernen an Bedeutung verlieren würde, weil es zunehmend weniger gelingen kann, den Großteil des berufsrelevanten Wissens in einer Lernphase vor der eigentlichen Berufstätigkeit zu erwerben.

Diese These hat sich bestätigt, wenn man den Ergebnissen einer Vielzahl von Untersuchungen zum Umfang und zur beruflichen Relevanz informellen Lernens folgt. Sie greift aber doch in einer wesentlichen Hinsicht zu kurz: Nicht allein die Verfügung über berufliche Kompetenzen, sondern erst ihre verlässliche und verbindliche Dokumentation öffnet den Menschen Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen und dauerhafte Beschäftigungschancen. Standardisierte Zertifikate sind nach wie vor die „harte Währung“ des Bildungs- wie des Beschäftigungssystems. Nur der geringste Teil der Weiterbildung entfällt aber auf Maßnahmen, die mit einem anerkannten Abschluss der Berufsbildung oder einer Hochschule verbunden sind. Wer im Arbeitsprozess, in der Freizeit und in kurzen Kursen der Anpassungsweiterbildung berufliche Qualifikationen und Kompetenzen erworben hat, wird sie an seinem Arbeitsplatz nutzen können. Den Zugang zu formalisierten Bildungsgängen eröffnen sie ihm in der Regel jedoch nicht. Bei einem Wechsel des Arbeitgebers fallen Nachweise und daher auch die Verwertung der so erworbenen Kompetenzen schwer.

Das ist nicht nur ein individuelles, sondern auch ein bildungsökonomisches Problem: Die Versorgung einer wissensbasierten Volkswirtschaft mit adäquaten Qualifikationen und Kompetenzen ist eine zentrale Bedingung ihres Wachstums. Neue Qualifikationsanforderungen sind qualitativ und quantitativ nicht vorhersehbar. Die Reaktionsfähigkeit des Berufsbildungssystems wäre überfordert, wenn man ihm abverlangte, die stets gerade benötigten Qualifikationen aktuell bereitzustellen. Seine Planungs- und Entwicklungszyklen sind lang. Daher bedarf es eines Ausbaus von Weiterbildung und dabei vor allem in Bezug auf das informelle Lernen.

Das informelle Lernen ergänzt aber nur dann die berufliche Ausbildung und kann nur dann ihre Disparitäten zur aktuellen Qualifikationsnachfrage kompensieren, wenn seine Ergebnisse auch in verlässlicher und in zu den Zeugnissen der Erstausbildung kompatibler Weise nachgewiesen werden können. Zur Marginalisierung des Lebenslangen Lernens in Deutschland führt nicht nur ein Mangel an Finanzierung (Timmermann et al. 2004) und Infrastruktur (Seidel et al. 2007). Sie beruht auch darauf, dass die Ergebnisse informeller Lernprozesse, wenn überhaupt, bisher nur in Portfolios und ohne Bezug auf bekannte Standards dokumentiert werden können. Sie sind daher für Arbeitgeber intransparent und für Arbeitnehmer schwer verwertbar. Das ist in einigen europäischen Ländern mit deutlich höherer Weiterbildungsquote anders.

1.3 Korrektiv der Selektion im formellen Bildungswesen

Wir stehen an einem Übergang: Bis vor kurzer Zeit konnten starke Jahrgänge von Jugendlichen in einer langen konjunkturellen Krise nicht vollständig in berufliche Ausbildungen münden, die ihren Wünschen und Möglichkeiten adäquat waren. Heute und in absehbarer Zukunft treffen schwächere Jahrgänge von Jugendlichen auf eine ansteigende Nachfrage nach gut qualifizierten Fachkräften. In dieser Situation ist es unabdingbar, denjenigen zweite und dritte Chancen zu eröffnen, die in den vergangenen Jahren aus dem Berufsbildungssystem ausgeschieden sind, und denjenigen einen Zugang zum Studium zu eröffnen, die beruflich qualifiziert sind, aber nicht über eine formale Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Zunehmend mehr Jugendliche durchlaufen nicht den geradlinigen Aufstieg durch die Schul-, Berufs- und Hochschulbildung, den die Treppendiagramme des Bildungssystems suggerieren. Patchwork-Laufbahnen beginnen bereits im Bildungs-, nicht erst im Beschäftigungssystem. Ohne eine Öffnung der Zertifizierungszugänge führen sie zu gescheiterten Bildungskarrieren. Dabei ist besonders hervorzuheben, dass viele Migrantinnen und Migranten in Deutschland ihre Qualifikationen nicht zur Anwendung bringen können, weil Wege zur Anerkennung ihrer beruflichen Vorbildung verschlossen sind (OECD 2008, 139).

Im Mittelpunkt der Untersuchung stand daher die Frage, wie informell erworbenes Wissen und Kompetenzen, die sich mit den Inhalten einer Berufsausbildung überschneiden oder diese ergänzen, in einer Weise dokumentiert und verwertbar gemacht werden können, die mit der Zertifizierungspraxis der Berufsausbildung kompatibel ist.

1.4 Vorgehen

Auf der Grundlage einer knappen Bestandsaufnahme von Zertifikaten der Aus- und Weiterbildung und der an ihren Erwerb geknüpften Voraussetzungen wurden die

institutionellen Rahmenbedingungen einer Öffnung, die Interessen der wesentlichen „Stakeholder“ sowie die bisherige Nachfragesituation untersucht. Die gängigen Bewertungsverfahren wurden daraufhin überprüft, inwiefern sie eine Schranke für Berufspraktiker darstellen und wie sie gegebenenfalls angepasst werden könnten. Hierzu wurden Verfahren der Kompetenzerfassung, die im betrieblichen Kontext, aber auch in Pilotinitiativen (z. B. zu Bildungspässen) entwickelt wurden, in Bezug auf ihre Anschlussfähigkeit an das formale Bildungssystem diskutiert.

Für die Diskussion über Möglichkeiten zur Verbesserung der Transparenz informell erworbener Kompetenzen konnten auch Erfahrungen aus anderen europäischen Ländern genutzt werden. Seit Beginn der 1990er Jahre haben die meisten europäischen Länder damit begonnen, auf das jeweilige nationale Bildungssystem abgestimmte Verfahren zur Erfassung, Bewertung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen zu entwickeln und zu implementieren. Die Wege, die dabei beschritten, und die Erfahrungen, die dabei gemacht wurden, werden in der Studie dargestellt. Fünf Vergleichsländer wurden auf mögliche Impulse für die deutsche Situation hin untersucht.

Die Studie wurde zwischen September und Dezember 2007 erstellt. Wichtige Grundlagen für die Ergebnisse bildeten die Statistiken der Bildungsberichterstattung sowie Gesetzestexte und Regularien der relevanten Institutionen der beruflichen Bildung, die ausgewertet wurden. Darüber hinaus wurden mit Vertreterinnen und Vertretern der beruflichen Bildung wie der Hochschulbildung qualitative Interviews und Expertengespräche geführt sowie einschlägige Beiträge aus der Berufsbildungsforschung und -politik ausgewertet. Analog wurde in Bezug auf die Vergleichsländer verfahren. Von besonderem Interesse waren in diesem Zusammenhang auch die Impulse und Initiativen aus der Europäischen Kommission und die OECD-Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“, an der sich insgesamt 22 Länder, unter anderem auch Deutschland (Seidel et al. 2008), beteiligt haben.

2 Zentrale Ergebnisse

2.1 Bedeutung des informellen Lernens

In der „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“, die von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung beschlossen wurde, heißt es: „Lebenslanges Lernen für alle kann nicht durchgängig in formalen, institutionalisierten Bildungsveranstaltungen organisiert und gefördert werden. Da die meisten Lernprozesse sich informell in Arbeits- und Lebenszusammenhängen außerhalb von Bildungsinstitutionen entwickeln, muss das informelle Lernen wesentlich in die Förderung Lebenslangen Lernens einbezogen werden.“

(BLK 2004, 14). Die Ausdehnung von Lernen auf die gesamte Lebensspanne muss Lernformen und Lernorte des Arbeitslebens und der Freizeit einbeziehen. Diese sollen durch geeignete Infrastrukturangebote und „motivierende Popularisierung“ (BLK 2004, 16) verbreitet und gefördert werden.

Die große Bedeutung informellen Lernens und die Potenziale informeller Lernkontexte sind mehrfach auch durch Teilnehmerstudien belegt worden. So bestätigt etwa die kanadische Nall-Erhebung, „dass die Erwachsenenbildung einem Eisberg gleicht – weitgehend den Blicken entzogen, aber in ihren verborgenen informellen Aspekten von gewaltigen Ausmaßen“ (Livingstone 1999, 77: Erhebung des Forschungsnetzwerks „New Approaches to Lifelong Learning“, die 1998 mit 1562 Befragten durchgeführt wurde). Einer repräsentativen Studie zufolge, die das Soziologische Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) in Kooperation mit dem Berlin-Brandenburgischen Institut für Sozialforschung (BISS) und dem Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Heidelberg zwischen 2001 und 2003 zum Weiterbildungsbewusstsein der deutschen Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter durchgeführt hat, geben nur 14 Prozent der Befragten formalisiertes Lernen als wichtigsten Lernkontext an, für 87 Prozent waren andere Lernkontexte, vor allem das „arbeitsbegleitende Lernen“ (58 %) wichtiger (Baethge; Baethge-Kinsky 2004, 43).

2.2 Bedeutung von Zertifikaten

Die Vergabe von Zertifikaten ist weitgehend an Institutionen der beruflichen und auch der akademischen Bildung gebunden, die für die Prüfungsaspiranten, die deren Bildungsgänge nicht durchlaufen haben, nur bedingt zugänglich sind. Wenn von den Lernenden selbst kaum Möglichkeiten gesehen werden, ihre außerhalb von Bildungseinrichtungen erworbenen beruflichen Kompetenzen zertifiziert zu bekommen, hat das demotivierende und limitierende Rückwirkungen auf die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen und zu beruflicher Weiterbildung.

Zertifikate verleihen unbedingte Rechte im Bildungssystem und bedingte auf dem Arbeitsmarkt: Sie begründen rechtlich abgesicherte Ansprüche auf den Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen. Im Beschäftigungssystem dagegen hängt ihre Wirksamkeit eng mit der Angebots-/Nachfragerelation von Zertifikatsinhabern zu Stellen zusammen: Ein „Überangebot“ von zertifizierten Bewerbern führt dazu, dass Arbeitgeber zusätzliche Auswahlverfahren bei der Rekrutierung einsetzen, während ein unzureichendes „Angebot“ in der Regel zur Aufweichung formaler Kriterien für die Qualifikation der Bewerber führt.

Zertifikate erfüllen für Arbeitgeber eine Orientierungsfunktion bei Personalentscheidungen. Sie zeigen nicht nur Erwartungen von Bewerbern oder Beschäftigten auf bestimmte Niveaus der Position und des Entgelts an, sondern werden zugleich als Prognose für die Bewährung eines Bewerbers auf der zu besetzenden Position gele-

sen. Sie gelten nicht nur als Nachweis eines einmaligen Prüfungserfolgs, sondern sollen zugleich eine überdauernde Kompetenz widerspiegeln, die durch die Lehrgangsdauer und die Beschreibung eines Qualifikationsprofils im Zeugnis repräsentiert wird. Das im Zertifikat bescheinigte bzw. benotete Leistungsniveau wird damit über den rein fachlichen Bereich hinaus als Dokumentation der Fähigkeit eines Bewerbers verstanden, Leistungsanforderungen zu bewältigen. Über die tatsächlichen (auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren) Kompetenzen seines Trägers gibt das Bildungszertifikat in der Regel nur indirekt Auskunft. Dennoch hat es für den Zugang zu den meisten Facharbeitsmärkten hohe Relevanz.

Berufsausbildung, Schulbildung und Studium sind in Deutschland rechtlich stärker geregelt als die Weiterbildung. In der beruflichen Weiterbildung und entsprechend auch bei ihren Zertifikaten sind vorwiegend Marktmechanismen bestimmend – ein Umstand, der einerseits als Flexibilität, andererseits als Intransparenz wahrgenommen wird. Ein großer Teil der Weiterbildung wird überhaupt nicht zertifiziert, insbesondere dann nicht, wenn es sich nicht um standardisierte Bildungsgänge, sondern um individuelle Angebote handelt. Die Vergabe von auf dem Arbeitsmarkt wiedererkennbaren Zertifikaten ist auch ein Marketinginstrument für Weiterbildungsträger, mit dem sie die Standards öffentlicher Zertifikate nachbilden wollen.

Die Signalfunktion eines Zertifikats ist umso verlässlicher, je dauerhafter der Standard etabliert ist, der ihm zugrunde liegt, je weniger er sich also an die Dynamik und Volatilität der Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems anpasst. Kritik an der unzureichenden Aussagekraft von Zertifikaten in Bezug auf die tatsächlichen Kompetenzen ihrer Träger ist daher unvermeidlich. Zudem gelten die enge Bindung vieler Zertifikate an besondere Bildungsgänge, die ihre Vergleichbarkeit und Verwertbarkeit einschränkt, und die mangelhafte Berücksichtigung überfachlicher Kompetenzen in Zertifikaten als Defizite.

2.3 Verfahren der Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen

Zu unterscheiden sind Verfahren, die zur *Identifizierung*, zur *Anrechnung* und zur *Anerkennung* von Kompetenzen entwickelt worden sind.

Zur *Identifizierung von Kompetenzen* kann insbesondere an Verfahren angeknüpft werden, die in verschiedenen Portfolio-Initiativen entwickelt wurden. Tests, Portfolios, Assessments und kombinierte Methoden finden sich in einer mittlerweile fast unüberschaubaren Fülle kommerzieller Angebote. Daneben bestehen auch wissenschaftlich fundierte Verfahren, die in der Regel in Modellversuchen entwickelt worden sind. Im Mittelpunkt derartiger Verfahren steht weniger eine Anerkennung der erhobenen Kompetenzen im Sinne des Erwerbs von Berechtigungen im Bildungs- oder Berufssystem als die Identifizierung und Sichtbarmachung von Kompetenzen, die Unterstützung bei beruflicher (Um-)Orientierung, die Stärkung des Selbst-

bewusstseins der Lernenden oder ihre individuelle und gesellschaftliche Würdigung. Eine Kompatibilität von Ergebnissen derartiger Verfahren mit den Ergebnissen öffentlicher Prüfungen besteht nicht.

Die *Anrechnung von Kompetenzen auf Lernleistungen* setzt eine Äquivalenzprüfung voraus: Kompetenzen sind nicht nur auf das Individuum bezogen zu identifizieren, sondern müssen auch mit den für einen bestimmten Bildungsgang als Ziel formulierten (Kompetenz-)Anforderungen verglichen werden. Bei Entsprechung können Prüflingen bestimmte Abschnitte eines Bildungsgangs erlassen werden. Hier kann insbesondere auf die Ergebnisse der Projekte der „ANKOM-Initiative“ (Freitag 2007; ANKOM 2008) verwiesen werden.

Verfahren der Anerkennung im öffentlichen Berechtigungswesen betreffen die Zulassungsvoraussetzungen oder knüpfen an eine Äquivalenzprüfung an und definieren hierzu rechtliche Verfahren einer Gleichstellung mit (Teil-)Abschlüssen. Zu Ersteren zählt die Externenprüfung, für die zweite gilt es besonders, kompetenzorientierte Verfahren, die beispielsweise in Frankreich, Großbritannien oder Finnland etabliert sind, auf transferierbare Elemente zu prüfen.

In Deutschland ist bislang die Prüfung in Form der Reproduktion von Wissen das in der Praxis weitgehend gültige Verfahren, das bei der Zertifizierung von Lernleistungen zur Anwendung kommt. Erst neuere Prüfungsformen in der Berufsbildung weisen Elemente einer Kompetenzbewertung auf. Dossiers, Qualifikationsportfolios oder arbeitsbezogene Beurteilungen sind im Bildungssystem noch wenig akzeptiert.

In Europa wird seit einigen Jahren über ein die Mitgliedstaaten übergreifendes System von Leistungspunkten für die berufliche Bildung (ECVET) diskutiert, das die Bildungsmobilität und die Durchlässigkeit der nationalen Arbeitsmärkte in Europa erhöhen soll. Auf der Systemebene könnte ECVET einst auch als Hilfsmittel für eine Zertifizierung von „learning outcomes“ unabhängig von der Art und dem Kontext ihres Zustandekommens genutzt werden. ECVET würde dann nicht nur ein Instrumentarium sein, das nationale Zertifikate über die Grenzen der Subsysteme des nationalen Bildungssystems hinweg lesbar macht, es könnte auch als Grundlage einer offeneren Gestaltung der nationalen Zertifizierungspraxis fungieren.

2.4 Zertifikate und zertifizierende Institutionen in Deutschland

Die Verkehrsgeltung von Zertifikaten aus den Bereichen der beruflichen Ausbildung, des Tertiärbereichs und der Weiterbildung erfährt unterschiedliche Bedeutung. Sie reicht von der Monopolstellung staatlicher bzw. staatlich anerkannter Zertifikate über Zertifikate nach „Quasi“-Standards mit einer überregionalen Marktgeltung und Zertifikate einzelner regionaler Träger bis hin zu Kompetenzfeststellungsverfahren, die über den jeweiligen Betrieb hinaus keine Verkehrsgeltung haben.

Das Abschlusszeugnis einer beruflichen Ausbildung kann als Voraussetzung für ein erfolgreiches Bestehen am Arbeitsmarkt angesehen werden. Der Zugang zu einer Ausbildung im dualen System ist zwar potenziell begrenzt, die Absolventen haben aber bessere Übernahmechancen und auf Dauer ein im Schnitt deutlich höheres Einkommen als Personen ohne Ausbildungsabschluss. Dieser höhere soziale und wirtschaftliche Status beruht allerdings auf dem schmalen Fundament einer ausgeprägten fachlichen Spezialisierung. Zudem sind den Absolventen des dualen Systems für den Aufstieg Grenzen gesetzt: Managementpositionen sind meistens Hochschulabsolventen vorbehalten. Der Übergang von beruflichen Bildungsgängen zu Hochschulstudiengängen wird in Deutschland bisher restriktiv gehandhabt.

In der Weiterbildung ist eine große Bandbreite von Zertifikaten unterschiedlicher Verbreitung und Wertigkeit entstanden. Besonders im Bereich der Sprachen- und IT-Kompetenzen haben sich international anerkannte Zertifizierungsstrukturen entwickelt.

Zertifikate der beruflichen Ausbildung, Hochschulzertifikate und Zertifikate der Weiterbildung basieren auf unterschiedlich strukturierten Bildungsgängen und sind weder inhaltlich noch nach Niveaustufen kompatibel. Der Zugang zu den statusrelevanten Zertifikaten der beruflichen Ausbildung und der Universitäten ist mit Hürden verbunden, die, wenn sie nicht im dafür vorgesehenen Alter genommen werden, später nur noch schwer zu überwinden sind. Eine Substitution von Prüfungsleistungen durch den Nachweis informell erworbener Kompetenzen wird nur im Ausnahmefall zugelassen.

2.5 Möglichkeiten der Anerkennung informellen Lernens in Deutschland

Informelles berufliches Lernen wird in Deutschland auf dem Arbeitsmarkt, in der Berufsbildung und beim Zugang zu Hochschulen bisher in folgender Weise anerkannt:

2.5.1 Anerkennung im Beschäftigungssystem

Außerhalb des Bildungssystems, am Arbeitsmarkt, findet informelles Lernen eine Anerkennung bei Verfahren der Personalauswahl und -beurteilung, die regelmäßig Berufserfahrungen berücksichtigen und den Formalqualifikationen nur eingeschränkte Aussagekraft zugestehen. Weil die Berufserfahrung meist nur mangelhaft dokumentiert ist – das Arbeitszeugnis als gesetzlich verankertes Instrument der beruflichen Mobilität ist nur sehr bedingt aussagekräftig – obliegt ihre Darstellung meist den Selbstvermarktungsfähigkeiten des jeweiligen Bewerbers. Größere Unternehmen verfügen über standardisierte Verfahren der Erfassung der Ergebnisse informellen Lernens bei der Personalauswahl, kleinere und mittlere eher nicht. Stets aber sind solche Auswahlverfahren nur im Kontext des jeweiligen Arbeitgebers wirksam.

Die berufliche Mobilität von Arbeitnehmern wird dadurch eher beschränkt als befördert. Auch führt der hohe Aufwand für verlässliche Verfahren der Kompetenzbeurteilung dazu, dass Unternehmen dazu neigen, zertifizierte Formalqualifikationen selbst dann als Filter für Bewerber einzusetzen, wenn die Anforderungen zu besetzender Stellen diesen Formalqualifikationen nicht oder nur in allgemeiner Weise entsprechen.

In einigen Tarifverträgen lassen sich Ansätze zur Gleichstellung informell erworbener Kompetenzen mit formal zertifizierten Berufsqualifikationen finden. Die Anerkennung bezieht sich auf den Zugang zu beruflichen Positionen und auf Gehaltseinstufungen. Berechtigungen im Bildungssystem sind damit nicht verbunden.

2.5.2 Anerkennung in der Berufsbildung

In der *Berufsbildung* existiert die Möglichkeit, eine so genannte Externenprüfung nach § 45 Abs. 2 BBiG/§ 37 Abs. 2 HwO abzulegen. Die Absolvierung der entsprechenden Ausbildung wird nicht vorausgesetzt. Zugelassen wird, „wer nachweist, dass er mindestens das Eineinhalbfache der Zeit, die als Ausbildungszeit vorgeschrieben ist, in dem Beruf tätig gewesen ist, in dem die Prüfung abgelegt werden soll“. Die Mindestzeit kann unterschritten werden, wenn der Bewerber glaubhaft machen kann, dass er die entsprechende berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat, die eine Zulassung zur Prüfung rechtfertigt. Der Passus „in dem Beruf tätig“ wird allerdings oft so ausgelegt, dass die Berufstätigkeit das Spektrum des Berufsbildes abgedeckt haben muss, wobei die Verantwortlichen bei den Kammern weiten Ermessensspielraum haben.

Die notwendigen Einzelfallprüfungen stellen für die Kammern einen erheblichen Aufwand dar. Die Statistiken der Zulassung zur Externenprüfung der Kammern weisen eine Quote von sieben Prozent Externenprüfungen an allen beruflichen Abschlussprüfungen auf. Darin sind allerdings die vielen Prüfungen für Teilnehmer an außerbetrieblichen Ausbildungsgängen enthalten, die in den Jahren der Ausbildungskrise in staatlichen, kommunalen oder von der Bundesagentur für Arbeit finanzierten Maßnahmen ausgebildet wurden. Der Anteil bereits berufserfahrener Prüfungsaspiranten dürfte deutlich geringer sein, wird aber in der Statistik nicht gesondert ausgewiesen.

Die Prüfung selbst ist für Externe die gleiche wie für Auszubildende. Die Prüfungsgestaltung stellt daher – trotz neuer, kompetenzorientierter Elemente – eine besondere Hürde für Externe dar. Sie verfügen zwar über berufliches Handlungswissen, können dieses aber in Prüfungen, die zu großen Teilen auf der Reproduktion kanonisierten Fachwissens beruhen, oft nur schwer darstellen. Ohne den Besuch von Vorbereitungskursen sind Externenprüfungen daher kaum zu bewältigen. Die Notwendigkeit nebenberuflicher Lehrgangsbesuche stellt nach Auskunft von IHK-Vertretern für viele Interessierte jedoch eine hohe Hürde dar.

2.5.3 Anerkennung in der Hochschulbildung

Im Unterschied zur Externenprüfung in der beruflichen Bildung ist für den *Erwerb eines Hochschulabschlusses* der Zugang zur Abschlussprüfung ohne ein vorausgegangenes einschlägiges Studium nicht möglich.

Schon der Eintritt ins Studium setzt in aller Regel den Erwerb der Hochschulreife durch das Abitur oder einen entsprechenden Schulabschluss voraus. Weniger als ein Prozent der Studierenden an deutschen Hochschulen sind ohne eine formale Zugangsberechtigung des allgemeinbildenden Schulsystems zum Studium gekommen. Für Berufspraktiker ist es gleichsam schwierig, überhaupt zu einem Studium zugelassen zu werden. Ausnahmen finden sich nur in wenigen Disziplinen. Prinzipiell ist in allen deutschen Ländern der Hochschulzugang für qualifizierte Berufstätige möglich. Eine Mindestvoraussetzung ist der Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Die Dauer der geforderten Berufstätigkeit variiert von einem Land zum anderen, ebenso die Regelungen der zusätzlichen Eignungsfeststellung, die über Eingangsprüfungen, Probestudium oder Kontaktstudium erfolgen kann. In allen Ländern, außer in Bayern, können beruflich Qualifizierte den Hochschulzugang grundsätzlich für alle Fachrichtungen erwerben, wobei der einzelne Bewerber in der Regel nur eine fachgebundene Studienberechtigung erhält. Die Regelungen sind aber kompliziert, uneinheitlich und in ihrer Handhabung auf der Ebene der einzelnen Hochschulen und Fachbereiche für Externe derart intransparent, dass sie bisher nicht zu einer Ausweitung der geringen Studienquote beruflich Qualifizierter beigetragen haben. Eine Feststellung und Anrechnung von Kompetenzen zur Verkürzung der Studienzeit ist nur in Ausnahmefällen möglich.

Schließlich ist die Studienorganisation grundständiger Studiengänge mit einer Berufstätigkeit in der Regel nicht zu vereinbaren. Einige andere europäische Länder haben einen hohen Anteil an nebenberuflich absolvierbaren Studiengängen und schon daher einen höheren Anteil beruflich qualifizierter Studierender.

Damit zeigen sich deutliche Abstufungen der Verwertbarkeit informell erworbener beruflicher Kompetenzen im Bildungssystem: Die deutschen Hochschulen zeigen sich verschlossen. In der Berufsbildung ist eine Externenprüfung gesetzlich vorgesehen; die Zulassung zu dieser Prüfung wird allerdings von den zuständigen Stellen regional unterschiedlich und manchmal restriktiv gehandhabt. Die Verwertung auf dem Arbeitsmarkt bleibt Arbeitnehmern selbst überlassen; standardisierte Verfahren, auf die sie und potenzielle Arbeitgeber sich stützen könnten, liegen nicht vor.

2.6 Europäische Entwicklungen als Chance

Die Arbeiten an einem Europäischen und einem Deutschen Qualifikationsrahmen (EQR, DQR) können in den kommenden Jahren zu Reformen bei der Zertifizierung

berufsrelevanten Wissens führen. Zu den expliziten Zielen von EQR und DQR gehört, dass Kompetenzen unabhängig davon validiert werden können, wo und auf welche Weise sie erworben worden sind. Mit ECVET, dem europäisch verankerten Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung, steht ein korrespondierendes Konzept der Bewertung von Lernleistungen vor der Einführung, das sich ebenfalls an „learning outcomes“ orientiert. Die europäische Diskussion wird allerdings nur dann Veränderungsimpulse setzen können, wenn auch in einer nationalen Reformdiskussion der Bedarf an einer besseren Dokumentation und verbindlicheren Zertifizierung informellen Lernens deutlich gemacht wird. Andernfalls wird auch ein DQR nicht zu mehr Bildungsmobilität beitragen, sondern schließlich nur die institutionelle Segmentierung des Bildungssystems widerspiegeln, die wir heute bereits kennen.

Mit der zunehmenden Bedeutung des lebenslangen Lernens ist zugleich die Aufmerksamkeit für das informelle Lernen gewachsen. Insbesondere die Europäische Kommission hat in Memoranden der vergangenen Jahre angemahnt, dass sich die Politik nicht allein mit dem formalen Lernen in Bildungseinrichtungen befassen, sondern sich auch dem nicht-formalen und informellen Lernen stärker widmen solle (vgl. etwa Europäische Kommission 2000, 10).

2.7 Lehren aus europäischen Vergleichsländern

2.7.1 Systemimmanente und kompetenzbasierte Ansätze

Österreich und die Schweiz haben auf der Basis ihres stark ausgeprägten, differenzierten und von daher in weiten Teilen mit dem deutschen vergleichbaren Bildungssystems Ansätze der formalen Anerkennung informellen Lernens entwickelt und teilweise implementiert. Finnland und das Vereinigte Königreich stehen für Systeme kompetenzbasierter Qualifikationsstandards und die Nutzung unterschiedlicher Verfahren der Kompetenzfeststellung. Frankreich schließlich kann als Beispiel für eine langjährige Praxis der Kompetenzbilanzierung im Sinne einer Unterstützung der Beschäftigungsfähigkeit von Individuen gelten.

Es zeigen sich zwei grundsätzlich verschiedene Ansätze der Anerkennung informellen Lernens: der *systemimmanente* Ansatz (in Österreich und der Schweiz) und der *kompetenzorientierte* (in Frankreich, England und Finnland sowie neuerdings ebenfalls in der Schweiz). Beim kompetenzorientierten Ansatz werden spezielle Verfahren der Ermittlung und Bewertung zuvor definierter Kompetenzen eingesetzt. Beim systemimmanenten Ansatz geht es um Verfahren, die im Bildungssystem punktuell verankert sind und die sich an bestehenden Prüfungsverfahren orientieren, ähnlich wie bei der Externenprüfung in Deutschland.

Die Analyse der Verfahren und Systeme der Anerkennung in den fünf ausgewählten Ländern weist auf entscheidende Voraussetzungen und Kriterien für die Entwick-

lung, Ausgestaltung und Implementation von Anerkennung hin. Ein Königsweg allerdings, der sich unmittelbar auf Deutschland übertragen ließe, ist nicht erkennbar. Stattdessen legen die Erfahrungen der anderen Länder nahe, dass jedes Land einen der eigenen Bildungskultur und damit auch dem eigenen Bildungssystem entsprechenden und angemessenen Weg beschreiten muss. Dazu gilt für Deutschland, Bewährtes aufzugreifen, daran anzuknüpfen, es weiterzuentwickeln und Neues zu erproben. Vor diesem Hintergrund und den Erfahrungen der anderen Länder zeichnen sich wichtige Klärungsprozesse und nächste Schritte für die nationale Situation ab.

Wie in den untersuchten Ländern handelt es sich auch in Deutschland bei den bereits bestehenden Verfahren der Anerkennung um zusätzliche Verfahren, die übliche Wege ergänzen. Dieser komplementäre Ansatz sollte weiterverfolgt und auf die damit verbundenen Ziele hin konkretisiert werden. Im Fokus sollte dabei die Anerkennung von Lernleistungen für Zielgruppen stehen, für die diese individuell und gesellschaftlich besonders sinnvoll oder gar erforderlich ist, beispielsweise Migrantinnen und Migranten, beruflich Qualifizierte, aber auch Geringqualifizierte.

Unerlässliche Grundlage für eine gesellschaftliche Akzeptanz und die weitere Entwicklung von Ansätzen der Anerkennung von Lernleistungen sind eine politische Willenserklärung und die Beteiligung der relevanten Akteure an den jeweiligen Entscheidungsprozessen. Dabei handelt es sich in den meisten Ländern um einen langjährigen und aufwendigen Prozess der Auseinandersetzung, in dem es Widerstände zu überwinden galt und der auch bis heute nicht überall abgeschlossen ist. Mit den Innovationskreisen berufliche Bildung und Weiterbildung, der Einbindung relevanter Akteure und den dort entwickelten Empfehlungen hat Deutschland einen ersten wichtigen Schritt in diese Richtung vollzogen. Die hier begonnenen Diskussionen sollten weitergeführt und vertieft werden.

Das sich noch in der Entwicklungs- und Ausgestaltungsphase befindliche System der Validierung von Bildungsleistungen in der Schweiz weist zudem auf einen weiteren wichtigen Aspekt bei der Kooperation von Bildungspolitik und anderen relevanten Akteuren hin: Auch für derartige Verfahren müssen die jeweiligen Rollen und Aufgaben geklärt und festgelegt werden. So liegt in der Schweiz die konkrete Ausgestaltung der Verfahren in der Hand der relevanten Akteure, während der Bund für die Sicherung der Qualität zuständig ist.

Eine weitere grundsätzliche Entscheidung betrifft die Frage, ob sich Deutschland auf systemimmanente Verfahren wie die Externenprüfung beschränken oder auch kompetenzorientierte Ansätze verfolgen möchte. Bis auf Österreich, wo die Kompetenzorientierung bisher noch nicht auf ordnungspolitischer Ebene zum Tragen kommt, ist sie für die untersuchten Länder die wesentliche Grundlage für das jeweilige landesspezifische System der Anerkennung. Für eine derartige Ausrichtung spricht die Ganzheitlichkeit des Ansatzes.

Die Entscheidung für kompetenzorientierte Ansätze erfordert einen Klärungsprozess und eine Reihe von Festlegungen, unter anderem hinsichtlich der Definitionen, der Kriterien zur Bewertung, der Regelung von Verfahren zur Dokumentation und Überprüfung sowie der Akkreditierung von Einrichtungen und Personen. Die Beispiele aus den anderen Ländern deuten darauf hin, dass es hierfür keine Patentrezepte und einfach übertragbare Verfahren gibt. Insofern sollten – vor dem Hintergrund der Erkenntnisse und Erfahrungen der anderen Länder – bestehende Ansätze weiterentwickelt und neue Modelle zur Ausgestaltung von konkreten Verfahren entwickelt und erprobt werden.

2.7.2 Erfolgsfaktoren

Die Berufsreifeprüfung in Österreich ermöglicht beruflich Qualifizierten den Zugang zur Hochschule. Sie besteht aus vier Teilprüfungen, ist bundeseinheitlich geregelt und an den höheren Schulen angesiedelt. Der hohen Transparenz für Interessierte und der Verfahrenssicherheit wegen könnte sie für Deutschland ein nachahmenswertes Verfahren darstellen. Aufgrund der Zuständigkeit der Länder und der weitgehenden Gestaltungsfreiheit der Universitäten aber ließe sich dies nur über einen Konsens erreichen.

Wie sich auch im formalen Bildungssystem und bei den derzeit existierenden Verfahren der Anerkennung und Sichtbarmachung von Kompetenzen in Deutschland zeigt, ist Beratung ein wichtiges Element bei der Orientierung und Weiterentwicklung von Individuen. Die internationalen Beispiele bestätigen diese Beobachtung, gehen aber sehr unterschiedlich damit um: So reicht die Bandbreite der Einrichtungen, die Beratung anbieten, von trägerübergreifenden Beratungsstützpunkten vor Ort, wie sie in Österreich geplant sind, über spezielle Informations- und Beratungsdienste in Frankreich bis hin zu auch für die Kompetenzfeststellung verantwortlichen Stellen, wie die Bildungseinrichtungen in Finnland. Die in Deutschland bestehenden Ansätze der qualifizierten Kompetenz- und Bildungsberatung sollten ausgebaut, besonders im Hinblick auf eine Anerkennung von Lernleistungen geschärft werden und als stabiler und unabhängiger Bestandteil im Bildungswesen wirken. Eine Möglichkeit, um landesweit unabhängige Beratungsstützpunkte sicherzustellen, böte die Aufnahme in die Weiterbildungsgesetze der Länder.

Großbritannien hat zur Bekanntmachung des nationalen Verfahrens der Anerkennung von auch auf informellen Wegen erworbenen Kompetenzen (National Vocational Qualification (NVQ)) vor mehr als 15 Jahren eine Kampagne durchgeführt, die auf große Resonanz stieß: Der Slogan „Get Qualified“ richtete sich sowohl an Beschäftigte wie auch an Arbeitgeber. Neben Fernsehspots kursierten Faltschblätter mit Beispielen guter Praxis von berühmten Persönlichkeiten und mit Beispielen von Arbeitgebern, die den Ansatz befürworteten. Besonders bewährt hat sich, dass über eine „Helpline“ an Beratung Interessierte unmittelbar an die richtige Stelle weitergeleitet wurden. Die Kampagne lief mit Unterbrechungen etwa drei Jahre lang und

hatte zur Folge, dass nach dieser Zeit etwa 50 Prozent der Bevölkerung und 90 Prozent der Arbeitgeber von dem Verfahren wussten.

Die Erfahrungen aus den anderen Ländern machen deutlich, dass die Entwicklung des Systems und der einzelnen Verfahren und Ansätze zur Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Lernleistungen ein komplexes Thema mit zahlreichen Handlungsfeldern ist. Das zeigt sich auch darin, dass dieser Prozess in keinem der betrachteten Länder vollständig abgeschlossen ist und die Verfahren einer fortwährenden Weiterentwicklung unterliegen.

2.8 Folgerungen und Empfehlungen

In Deutschland gibt es nur wenige Möglichkeiten der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen auf formale Bildungsabschlüsse, wie die Statistiken der Zulassung zur Externenprüfung der Kammern und der Hochschulzulassung Berufserfahrener mit Prozentzahlen von sieben bzw. unter ein Prozent zeigen.

Die Empfehlungen, die sich aus den Befunden der Studie ableiten, lassen sich unterscheiden in solche, die die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen befördern, ohne den ordnungspolitischen Rahmen der Berufsbildung zu tangieren, und in andere, die einen Eingriff in Ordnungsstrukturen verlangen und die voraussichtlich wirksamer sein würden, aber schwerer durchsetzbar sind.

2.8.1 Optimierung vorhandener Verfahren

Möglichkeiten der Optimierung der vorhandenen Instrumente einer Anerkennung informell erworbener Kompetenzen im bestehenden System bestehen in folgender Weise:

Verbesserung der Wirksamkeit von Portfolio-Verfahren

Die Systeme der Dokumentation informell erworbener beruflicher Kompetenzen, seien sie in regionalen Projekten entstanden oder auf europäischer Ebene verabschiedet wie der Europass, leiden unter ihrer geringen Verbreitung. Sie sind bei den Arbeitgebern bisher nur wenig bekannt und werden insofern kaum genutzt. Zwar haben einige der Passinitiativen bereits begleitende Infrastrukturen entwickelt, diese aber unterstützen vorwiegend die Passinhaber selbst und können nur vermittelt über diese auch die Bekanntheit und Akzeptanz bei Arbeitgebern verbessern. Die meisten größeren Unternehmen greifen auf eigene Kompetenzmodelle und Kompetenzbilanzierungs- oder Assessmentverfahren als Grundlage für Stellenbesetzungen und Personalentwicklungsmaßnahmen zurück. Diese Verfahren sind jedoch individuellen Nutzern – außerhalb eines konkreten Bewerbungsverfahrens – nicht zugänglich. Daraus leitet sich die Empfehlung ab, standardisierte Dokumentationsverfahren mit

geeigneten Projekten, Informationsmaterialien und Leitfäden im Beschäftigungssystem bekannter zu machen und die Dokumente gegebenenfalls im Hinblick auf die Anforderungen der Arbeitgeber anzupassen.

Die Aussichten für eine höhere Akzeptanz solcher Dokumentationsinstrumente bei Unternehmen sind als günstig einzuschätzen: Mit enger werdenden Arbeitsmärkten sind Unternehmen stärker darauf angewiesen, Seiteneinsteiger und Menschen mit atypischen Bildungsverläufen einzustellen. Dabei geht es nicht um die Entwicklung neuer Dokumentationsverfahren. Die bereits entwickelten Instrumente könnten für die Unternehmen die Möglichkeit bieten, auf einfache, kostengünstige, standardisierte und übersichtliche Weise Kompetenzen und Erfahrungen von Bewerbern, aber auch von eigenen Mitarbeitern sichtbar zu machen. Damit könnten die Personalauswahl unterstützt und die Qualifikationspotenziale jenseits von formalen Abschlüssen und Zeugnissen identifiziert werden. Für Arbeitgeber böte sich die Möglichkeit, bei Fachkräftemangel einfacher auf nicht zertifizierte Kompetenzen zuzugreifen. Für Arbeitsuchende erhöhten sich die Chancen auf (Wieder)Einstieg in das Erwerbsleben.

Verbesserung des Zugangs zur Externenprüfung zur Erlangung eines Berufsabschlusses

Transparenzinstrumente haben stets den Mangel, dass sie an das System der formalen Bildung nicht anschlussfähig sind. Sie eröffnen keine weiterführenden Bildungsgänge und erreichen nicht den Status von Zertifikaten des Bildungssystems, weil ihnen die einer Prüfung zugeschriebene Validität fehlt. Die im BBiG gesetzlich verankerte Externenprüfung in der Berufsbildung ist grundsätzlich geeignet, ein Scharnier zwischen informellen Formen beruflichen Lernens und einer formalisierten Zertifizierung zu bilden und damit die Sichtbarkeit und Verwertbarkeit umfassender beruflicher Kompetenzen nachhaltig zu verbessern.

Allerdings wird die Zulassung zur Prüfung von den zuständigen Stellen teilweise restriktiv gehandhabt. Eine Reihe von Maßnahmen könnte zu einer breiteren Nutzung der Externenprüfung selbst und zur Fortentwicklung von Verfahren der Anerkennung unterschiedlichster Lernleistungen generell führen:

- **Bessere Information und Marketing:** Weil die Berater bei den zuständigen Stellen oft schon mit der Bearbeitung der vorhandenen Anfragen ausgelastet sind, wird die Möglichkeit der Externenprüfung in der Regel nicht aktiv beworben. Dadurch wird die Mehrzahl der Prüfungen im Zusammenhang mit formalen Lehrgängen anderer Bildungseinrichtungen beantragt. Kampagnen, die für mehr individuelles Engagement für die berufliche Weiterbildung und das Lebenslange Lernen werben, sollten in hervorgehobener Weise auch auf die Möglichkeit einer Zertifizierung umfassender beruflicher Kompetenzen bei den zuständigen Stellen hinweisen.
- **Supportstrukturen:** Auf Seiten der zuständigen Stellen sind Strukturen zu schaffen, die eine quantitative Ausweitung der Externenprüfung zulassen und die die Transparenz und Verfahrenssicherheit für individuelle Nachfrager erhöhen. Eine

von Kammerbezirk zu Kammerbezirk unterschiedliche und für Außenstehende wenig nachvollziehbare Politik der Zulassung bzw. Nichtzulassung zur Externenprüfung begrenzt die Nutzung dieser auch im europäischen Vergleich herausragenden Zugangsmöglichkeit zu beruflichen Abschlüssen. Möglicherweise kann durch eine Standardisierung und eine Auslagerung des Aufwands bei der Prüfungszulassung eine Ausweitung der Externenprüfung erreicht werden, ohne dass die Ressourcen der zuständigen Stellen überfordert werden.

- **Standardisierung von Dokumentationen:** Zur Unterstützung von Bewerbern und zur Entlastung der Prüfer sind Formate für Dokumentationen und Nachweise zu schaffen, die sowohl die Anforderungen deutlich machen als auch die Nachweissführung zur Prüfungszulassung erleichtern. Dazu könnten auch Instrumente, wie sie in verschiedenen Kompetenzpassinitiativen entwickelt wurden, als Grundlage dienen. Sie müssten um Methoden des Nachweises einschlägiger Berufstätigkeit ergänzt werden. Die Entwicklung von Standards würde auch helfen, die ständige Übung in gleich gelagerten Fällen zu dokumentieren. Die jeweiligen zuständigen Stellen sowie die Prüfungsausschüsse können allerdings gegenwärtig aufgrund ihrer rechtlichen Zuständigkeit und ihres Ermessensspielraums nicht zur Anwendung bzw. Berücksichtigung dieser Standards verpflichtet, sondern müssen für eine Kooperation gewonnen werden.

Verbesserung des Hochschulzugangs für nicht formal Qualifizierte

Die Unübersichtlichkeit der Zugangsregelungen für formal nicht ausreichend Qualifizierte zum Studium und ihrer Handhabung an einzelnen Hochschulen führt zu Unsicherheit bei den Aspiranten auf eine Zulassung. Eine gegebenenfalls studienverkürzende Anerkennung bereits erworbenen Wissens ist darüber hinaus nur selten zu erreichen. Es wäre wünschenswert, wenn im Zuge des hochschulpolitisch postulierten Ausbaus der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland auch die Zugangsbarrieren für nicht formal Qualifizierte verringert würden. Dies kann auch durch den Ausbau der Studienberatung besonders für Seiteneinsteiger erfolgen. Wirkungen würden aber vor allem Vorgaben auf Hochschulebene zeigen, die in den einzelnen Fachbereichen zu einheitlichen und für Außenstehende verständlichen Regelungen des Zugangs führen würden.

2.8.2 Empfehlungen auf der ordnungspolitischen Ebene

Wenn der Bedarf an Fachkräften über die Absolventen der Erstausbildung nicht mehr zu decken ist, diese aber selbst eine hohe Quote an Ausbildungs- und Studienabbrechern aufweist und in den vergangenen Jahren einen erheblichen Anteil an Jugendlichen nicht aufgenommen hat, erscheint es nachgerade als bildungspolitische Notwendigkeit, zusätzliche Wege zu formalen Abschlüssen zu öffnen. Wenn dazu informell erworbene Kompetenzen systematisch und dauerhaft zur Anerkennung im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt kommen sollen, ist dies nur dadurch zu erreichen, dass formale Zugangsbarrieren auch auf der Ebene von Gesetzen und Ver-

ordnungen abgebaut werden – wie das in einigen anderen europäischen Ländern bereits mit größerer bildungspolitischer Entschlossenheit geschieht.

Derzeit ist weder bei vielen der für die Berufsbildung verantwortlichen außerstaatlichen Institutionen noch bei den Hochschulen in Deutschland eine große Bereitschaft für eine Öffnung von Zugängen erkennbar. Insbesondere die Hochschulen leiden auch ohne zusätzliche Studienanwärter bei einer unzureichenden finanziellen Ausstattung unter hohen Studierendenzahlen. In Hochschulen und in der dualen Berufsbildung wird zudem die Befürchtung geäußert, dass das Qualitätsniveau der jeweiligen Bildungsgänge durch eine Absenkung von Zugangsschwellen beeinträchtigt werden könnte. Dabei ist richtig, dass alternative Wege zu Berufs- respektive Hochschulabschlüssen die Standards eines regulären Bildungsgangs mindestens einhalten müssen. Leichte Umgehungsmöglichkeiten würden dazu führen, dass Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt diskreditiert würden. In der aktuellen Diskussion geht es jedoch nicht darum, besondere und in irgendeiner Weise einfachere Prüfungen für Externe vorzusehen. Es geht darum, formale Barrieren zum Zugang zu einem Bildungsgang oder zu seiner Prüfung zu verringern.

Öffnung der Externenprüfung

Bei der Externenprüfung der Kammern könnte eine Öffnung dadurch erreicht werden, dass die Anforderung, vor einer Prüfung die anderthalbfache Zeit der Ausbildungszeit im jeweiligen Beruf gearbeitet zu haben (§ 45 (2) BBiG), deutlich reduziert wird oder ganz entfällt. Bei dreieinhalbjährigen Ausbildungsgängen sind fünf Jahre einschlägiger Berufstätigkeit, in der zudem ein Berufsbild in wechselnden Tätigkeiten abgedeckt worden sein muss, eine – auch biographisch – hohe Hürde für den Prüfungszugang. Offenere Formen der Dokumentation beruflicher Erfahrungen und eine Erweiterung von vorgelagerten Beratungsmöglichkeiten könnten solche rigiden Regelungen ersetzen. Die Prüfung selbst unterwirft Externe ohnehin dem Leistungsvergleich mit Auszubildenden.

Eine besondere Schwierigkeit für Externe stellt dar, dass Prüfungen in der beruflichen Ausbildung – anders als bei den neuen Bachelor- und Master-Studiengängen der Hochschulen – in der Regel nur als einheitliche Anschlussprüfungen durchgeführt werden. Eine geschichtete Prüfung einzelner Ausbildungsbausteine ist bisher nicht möglich. Dadurch sind der Vorbereitungsaufwand und das Prüfungsrisiko für externe Prüfungsaspiranten sehr hoch. Die Möglichkeit einer berufsbegleitenden Akkumulation von bestandenen Teilprüfungen und einer so entlasteten Endprüfung würde Zugangsbarrieren deutlich verringern.

Öffnung des Hochschulzugangs

Eine Öffnung des Zugangs beruflich Qualifizierter zu Universitäts-, mindestens aber zu Fachhochschulstudiengängen steht ohnehin auf der bildungspolitischen Agenda –

zuletzt in den Verlautbarungen des Innovationskreises berufliche Bildung (BMBF 2007). Diese Öffnung wird nicht in nennenswertem Umfang erreicht werden, wenn sie im Rahmen komplexer und wenig systematischer landes- und hochschulspezifischer Regelungen angestrebt wird. Die österreichische bundeseinheitlich geregelte Berufsreifeprüfung mit einem hohen Maß an Transparenz und Verfahrenssicherheit könnte ein Modell für einen einfachen und leicht „popularisierbaren“ Zugang zum Studium für formal nicht Hochschulzugangsberechtigte sein. Ob sich eine solche standardisierte und im Zugang offene Prüfung im Rahmen der Autonomie der Hochschulen und des Bildungsföderalismus nach Deutschland transferieren lässt, ist eine andere Frage als die nach der Notwendigkeit einer solchen Öffnung.

Literaturhinweise

ANKOM: Internetseite der ANKOM-Initiative: <http://ankom.his.de> (Abruf vom 21.12.2008)

Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V.: Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen: Eine Repräsentativ-Studie zum Lernbewusstsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung, Münster 2004

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 2004

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung, Berlin 2007

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung, Bonn/Berlin 2008

Freitag, W.: Gleiche Chance für alle. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen, in: PADUA; 1. Februar 2008, S. 18–20

Livingstone, D. W.: Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft, in: QUEM-Report, H. 60 (1999), S. 65–91

OECD (Hrsg.): A profile of immigrant populations in the 21st century. Data from OECD countries. Paris 2008

Seidel, S.; Bretschneider, M.; Kimmig, T.; Neß, H.; Noeres, D.: Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD-Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“, Bonn 2008

Timmermann, D.: Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens: Der Weg in die Zukunft, Berlin 2004